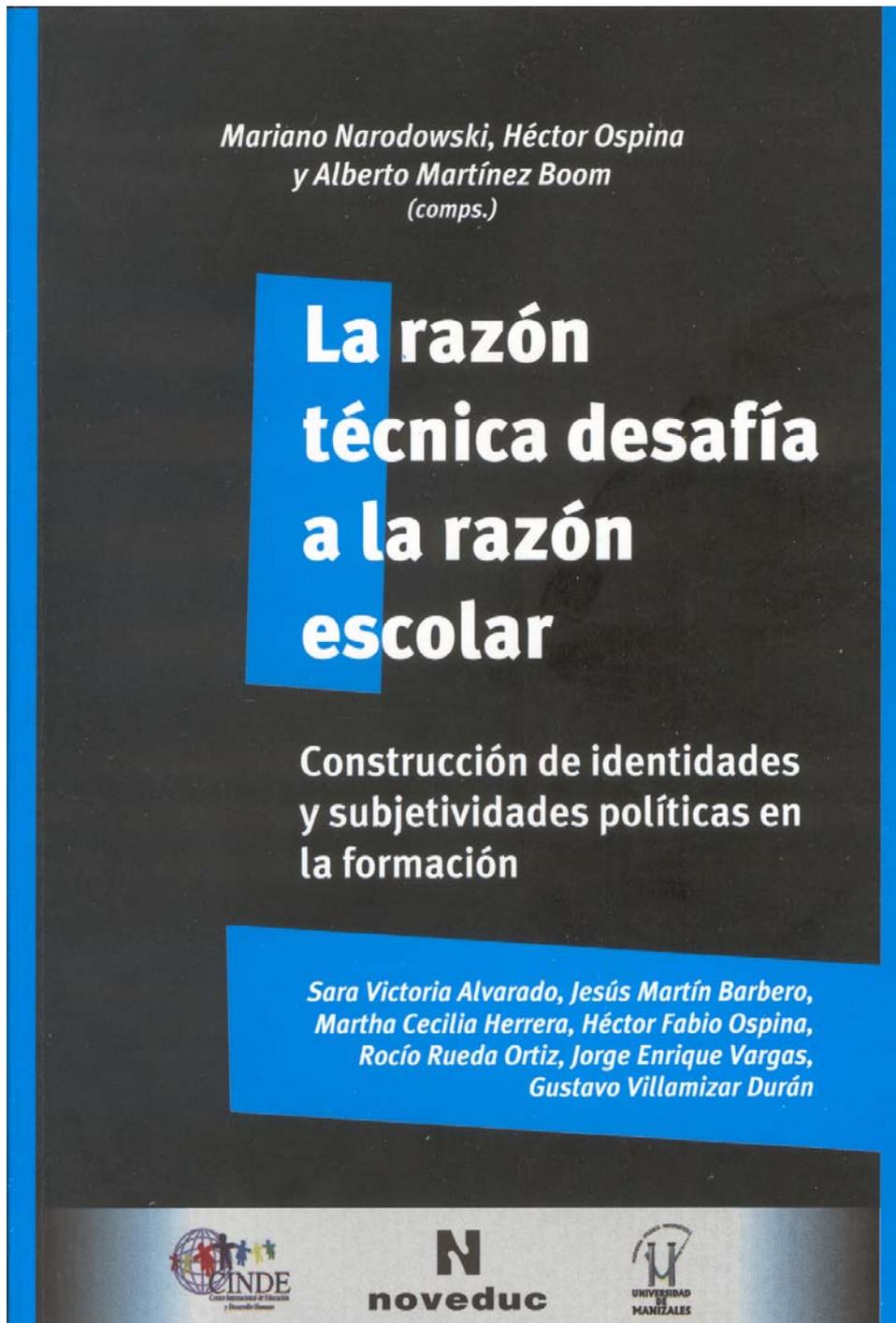


La razón técnica desafía a la razón escolar

Construcción de identidades y subjetividades
políticas en la formación

Por
Mariano Narodowski, Héctor Ospina y Alberto Martínez Boom (comps.).



Ediciones Noveduc
(Novedades
Educativas).

Primera Edición:
Octubre de 2006.

Este material es
de uso
exclusivamente
didáctico.

Índice

PRESENTACIÓN.....	7
CAPÍTULO I La razón técnica desafía a la razón escolar <i>Jesús Martín Barbero</i>	11
CAPÍTULO II Tecnologías y escuela: por una pedagogía de(co)constructora de mundos posibles <i>Rocío Rueda Ortiz</i>	27
CAPÍTULO III Constitución de identidades: políticas públicas y reformas educativas <i>Martha Cecilia Herrera</i>	43
CAPÍTULO IV La formación ciudadana en la escuela y el fortalecimiento de la subjetividad política en niños, niñas y jóvenes <i>Héctor Fabio Ospina y Sara Victoria Alvarado</i>	63
CAPÍTULO V La enseñanza: poder para destruir o construir humanidad <i>Jorge Enrique Vargas</i>	85
CAPÍTULO VI La radio en la escuela <i>Gustavo VillamizarDurán</i>	101
ADSCRIPCIÓN ACADÉMICA DE LOS ESPECIALISTAS.....	115

Capítulo I

LA RAZÓN TÉCNICA DESAFÍA A LA RAZÓN ESCOLAR*

Jesús Martín Barbero

JESÚS MARTÍN BARBERO. Nació en Cardeñosa (Ávila, España) y reside en Colombia desde 1963. Es doctorado en Filosofía por la Universidad de Lovaina, Bélgica. Realizó estudios de Post doctorado en Semiótica y Antropología en la Escuela de Altos Estudios, París. Es coordinador de Investigación en el Dpto. de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia y también profesor/investigador del ITESO, Guadalajara, México. Ha sido investigador asociado en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense, Madrid, así como director del Departamento de Ciencias de la Comunicación, Universidad del Valle, Cali, Colombia y profesor-investigador de ese Departamento. Fue presidente de ALAIC -Asociación Latinoamericana de Investigadores de Comunicación- y secretario de la Comisión de Medios de Comunicación de CLACSO -Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- y asesoró en Comunicación y Cultura a la Fundación Social, Bogotá. Como profesor invitado ha estado en la Cátedra UNESCO de Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona; División of Literatures, Cultures and Languages, Universidad de Stanford; Escuela Nacional de Antropología e Historia de México; Centrum fur Literaturforschung, Universidad Libre de *Berlín*; Department of Hispanic Languages and Literatures, Universidad de Pittsburgh; Faculty of Political and Social Science, New School University, New York; Department of Anthropology, New York University; Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; Postgrados en Comunicación: Universidad de Sao Paulo, Universidad de Buenos Aires, Universidad Iberoamericana de México, Universidad de Lima, Universidad de Puerto Rico. Ha sido distinguido como Profesor Emérito de la Universidad del Valle (Colombia); Profesor Honorario de la Universidad de Lima (Perú); Profesor Honorario de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina); Profesor Honorario de la Universidad Andina (Quito). Es asesor internacional de las revistas *Telos* (Madrid), *Sociedad* (Buenos Aires), *Análisis* (Barcelona), *Comunicación y Sociedad* (Guadalajara, México), *Día-Logos de la Comunicación* (Lima), *Cultura y Educación* (Salamanca, España), *Estudios de culturas contemporáneas* (Colima, México) *The Communication Review* (California, USA).

Correo electrónico: jemartin@cable.net.co

Hay algo en el título de este seminario que me parece clave: la relación entre *historia* y *contingencia* a la hora de pensar la situación actual del mundo escolar. Pues el mundo de la educación hoy en nuestros países se halla bien necesitado de la perspectiva histórica, pero sin historicismos dogmatizantes, esto es asumiendo en serio lo que la historia tiene de contingencia y el espesor de las contingencias del momento actual: todo lo que el presente tiene de desconcertante y desubicador de nuestras formas de pensar. Necesitamos tanta capacidad de análisis para entender de dónde viene la institución que llamamos escuela, como para comprender las transformaciones a las que está abocada la escuela hoy si quiere seguir viva y ponerse realmente en comunicación con nuestras sociedades.

El tema que voy a trabajar es un tema complejo, difícil, pues se trata de una paradoja, aquella que indica el desafío de la razón técnica a la razón escolar, y que podría nombrarse de este modo. Estamos viendo un opaco proceso en el que mientras la técnica -que fue durante siglos considerada como medio, mero instrumento, o utensilio, es decir, algo desprovisto de la menor densidad cognitiva- vive hoy un proceso en el que su estatus se ve transformado radicalmente: de mero instrumento a *dimensión estructural* de las sociedades contemporáneas llenándose de densidad simbólica, cultural. La política en cambio está viviendo el proceso contrario: ella -que fue uno de los ámbitos más llenos de densidad simbólica en la medida en que constituía el modo de construir ciudadanía y de tejer el lazo social- se ha transformado en los últimos treinta años en un saber-hacer predominantemente técnico, es decir, en un saber instrumental puesto que marcadamente administrativo, y ello a medida que ha ido perdiendo la densidad ideológica y simbólica, es decir aquella capacidad de convocar, y de hacer sentirse junta a la gente.

* Los editores agradecen a Jesús Martín Barbero la autorización para asignarle a la obra el título de su capítulo.

Y bien, con la institución escolar, con el modelo escolar de educación, asistimos a un proceso parecido: lo que fue un ámbito de socialización densa se ha ido convirtiendo en un ámbito cada vez más dedicado a la administración de saberes, esos que ahora los expertos del Ministerio llaman *competencias*, como si esa palabra mágica pudiera conjurar todos los males que aquejan a la educación, cuando lo que en verdad están logrando es de-socializarla aún más al tratar a toda costa (y costo) de estandarizar su calidad, de "abaratlarla" someténdola sofisticadamente a los parámetros provenientes de la reingeniería de la administración y la competitividad entre las empresas. Aquí también la tecnología es percibida como desbaratadora de la hegemonía que la escuela compartía sólo con la familia, constituyendo la base de la socialización y la transmisión de saberes. Pues bien, mientras que tanto la escuela como la familia atraviesan la profunda crisis que erosiona a las grandes instituciones de la modernidad, son la televisión, la radio, el cine, los comics, la videomúsica, los videojuegos e internet los que están socializando a los adolescentes, ya que son esos medios los que actualmente les proporcionan modelos y pautas de comportamiento, y ritos de iniciación que, si tienen mucho de tramposo y problemático tienen también mucho de empatía con una nueva sensibilidad que ni la familia ni la escuela son capaces de descifrar para hacerse cargo de ella. Y así, mientras, la escuela trata de "ponerse al día " o de "modernizarse", llenándose de aparatitos tecnológicos que no sabe usar sino según sus torpes reglas de lo escolarmente racional y echándole simplona, facilista y moralistamente la culpa a los medios de comunicación y a las tecnologías informacionales de estar corrompiendo a la juventud.

Aunque aún en nuestros países no está pasando ya algo que sucede actualmente en Estados Unidos y especialmente en Europa, debería al menos alertarnos sobre la hondura de la brecha que separa al sistema educativo de la experiencia joven. Me refiero a la agresiva rebelión de los adolescentes contra sus maestros, que se constituye en el problema número uno de las escuelas secundarias de Alemania, Francia, Inglaterra o España. El simulacro, aquel del cual habló hace muchos años Bourdieu -la escuela lugar donde los maestros hacen como que enseñan a alumnos que hacen como que aprenden pero donde todo funciona-, ha comenzado a estallar estruendosamente. Y no por causa de los maestros o de los alumnos sino de un *modelo de comunicación escolar* que nada tiene que ver con las dinámicas comunicativas de la sociedad, es decir por causa de una escuela que sigue exigiendo a los alumnos dejar fuera de ella su cuerpo y su alma, sus sensibilidades, sus experiencias y sus culturas, sean éstas sonoras, visuales, musicales, narrativas o escriturales.

Todo lo cual nos está exigiendo pensar seriamente los desafíos que la tecnología le plantea hoy al sistema escolar, y cómo podría el sistema escolar asumir esos desafíos, no en forma suicida como lo ha hecho hasta ahora, sino dejándose interpelar, cuestionar y refundar porque, a través de la tecnología, quien desafía a la escuela es la propia sociedad.

LA OTRA RACIONALIDAD DE LA TÉCNICA

Hay larga historia -desde la Grecia clásica hasta el siglo XIX- en la que el pensamiento filosófico identificó a la técnica con el *instrumento*, pues en sí misma no había ningún tipo de causalidad, ni eficiente ni final, de lo que se deducía que ni el sujeto ni el fin tenían nada que ver con el instrumento o medio. Y con algunas escasas y muy ambiguas excepciones, esa oposición guió la filosofía aun a comienzos del siglo XIX, cuando Lamarck ratificó la diferencia abismal entre el mundo *biológico*, que sí tiene dinámica propia, y el mundo *mecánico* que, como hecho de técnica, no la tiene. Hubo que esperar a que Marx y Engels pensarán dialécticamente la *materialidad* de la técnica para que ésta apareciera dotada de algún tipo de causalidad/ actividad, y por tanto como un enclave de interrogación.

Pero será especialmente Engels¹ quien tuvo la visión pionera de que, en su relación con la técnica, la mano se transformó, la mano de los agricultores romanos no era la misma que la del hombre que manejó el arado en el neolítico pues el *tipo de arado* la cambió. Engels introducirá una relación dialéctica entre el ojo y los medios a través de los cuales vemos, afirmando que el telescopio y el microscopio nos han cambiado los modos de ver y de mirar. Estamos ante la primera propuesta que rompe con la concepción puramente instrumental, pasiva, de la técnica, pues abrió espacios claves a su investigación. Mirada desde ahí, la historia de la revolución industrial no se hace ya sólo desde el análisis de los elementos que pone el propio siglo XVIII sino desde una perspectiva *más larga*, como la propuesta por Jacques Le Goff, al plantear que la modernidad comenzó en la Edad Media, por ejemplo con la aparición del "tenedor", un utensilio que cambió el modo de comer introduciendo una distancia estratégica entre el comer animal y el disfrutar humano. La historia de las tecnologías que llevarían a la revolución industrial será así objeto de estudio de la antropología, especialmente en la veta etnográfica abierta por Marcel Mauss y André Leroi-Gourhan, siendo éste el primero en utilizar la palabra *tecnicidad* para hablar del "sistema técnico" que comporta toda

¹ F. Engels, *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*.

cultura, a la vez que situaba a la técnica en el mismo campo fonético y semántico de la racionalidad, la sociabilidad o la identidad. Pues cada cultura, por pequeño que sea el número de sus miembros, se dota de un *sistema técnico* que da base a una determinada "tendencia técnica"², *estructurando* a esa sociedad.

El primer filósofo de profesión en ocuparse de la técnica ha sido Husserl. En su reflexión sobre la crisis de las ciencias europeas³, Husserl plantea *la racionalidad de la técnica*, pues por la técnica pasa un pensar. La técnica por antonomasia es para él la del *cálculo*. Por medio de la racionalidad del cálculo la ciencia se tecnifica en un movimiento doble. Uno, el que gesta la lógica moderna que, a partir de Leibniz y siguiendo la línea de Frege, etc., posibilita superar los límites que el lenguaje le plantea al desarrollo del conocimiento científico. Este primer movimiento es, en palabras de Husserl, el nacimiento de *un nuevo tipo de idealidad*, el de un pensamiento geométrico hecho de puras formas numéricas. Con lo cual Husserl admite que hay un nuevo tipo de pensamiento geométrico inaugurado por una lógica con base en puras formas numéricas. Pero, movimiento dos, Husserl observa que el prestigio y desarrollo que está teniendo ese tipo de pensamiento lógico-numérico implica un *desplazamiento del pensar* que conduce a una "ceguera eidética", al olvido de aquella otra verdad originaria, *anterior* a esta verdad lógico-numérica. Husserl percibe así la contradicción interna del saber técnico, de una verdad técnica distinta a la verdad filosófica, de una verdad técnica que está transformando la ciencia pero que a la vez amenaza con sustituir a la verdad originaria del pensamiento filosófico. Sin embargo, de lo que Husserl no duda es de que el nuevo tipo de saber técnico es un *nuevo modo de lo simbólico*, y que ese es el modo de lo simbólico que caracteriza a la modernidad. La modernidad tiene, pues, uno de sus ejes en el cálculo, en esta tecnificación de la ciencia que a su vez da existencia a un nuevo modo de lo simbólico.

Discípulo de Husserl, Heidegger piensa la técnica a lo largo de toda su obra: desde *Ser y tiempo* hasta *La pregunta por la técnica*, e incluso en *Serenidad*, uno de sus últimos libros, la técnica sigue siendo una obsesión. En *Ser y tiempo*⁴, la técnica es pensada por su ligadura con la estructura de la temporalidad del ser humano. Pero en ese primer momento, Heidegger piensa la técnica con relación a una temporalidad inauténtica, ya que se halla dominada por la facticidad que producen las sinergias de lo "ya hecho", que es de que lo harían parte los utensilios técnicos. Y la técnica resulta entonces estando al servicio de aquel inauténtico modo de relación con el futuro que Heidegger caracteriza por *la preocupación*, pues mantiene al ser humano no ocupado en el *obrar* que abre futuro, sino distraído en la inmediatez de las cosas y los instrumentos. La *preocupación* nos impide asumir la tensión entre lo que ya es y lo que no es aún. Y la técnica, pensada como "conjunto de utensilios", oscurece esa tensión impidiéndole al ser humano ejercer su más específica capacidad, la de anticipar, la de *pensar la muerte como límite*, esto es la que ve en la muerte la clave de la finitud humana y, por tanto, la capacidad humana de hacerse cargo de su finitud. El hombre dominado por la preocupación de lo adjetivo, preocupado por los instrumentos, por los utensilios, no es capaz de romper el carácter inauténtico de su vivir; y del que sólo puede escapar asomándose a un futuro en el que la muerte no sea una derrota sino el triunfo de un ser que, "hecho para la muerte", es capaz de asumirla como el punto de llegada del proyecto de realización que es su propia existencia.

Frente a la temporalidad inauténtica de los utensilios y de la preocupación, hay pues una otra temporalidad, la originaria, que es la que el hombre puede vivir cuando asume la finitud de su existencia. Pero en el segundo tiempo, en una conferencia de 1953 titulada *La pregunta por la técnica*⁵, Heidegger cambia el sentido de su reflexión al asumir la técnica como lugar de la interrogación. Lo que cambia radicalmente es el lugar *desde donde* se piensa la técnica esto es su *transformación en pregunta que cuestiona* el modo humano de relación con aquella temporalidad tenida como la auténtica: la temporalidad de la técnica no tiene que ser pensada únicamente en confrontación con la temporalidad del principio.

Pues esa confrontación remite en alguna manera al círculo en que nos encierra la "visión correcta" de la técnica que es la visión corriente, la de las personas que asimilan la técnica al medio, al instrumento, con lo que resulta imposible comprender *la esencia de la técnica*.

La verdadera *cuestión* que pone la técnica es para Heidegger la de su esencia, ya que la *esencia de la técnica no es algo técnico*, esto es, no pertenece al orden del instrumento. Una cosa es la visión correcta y otra cosa es la visión *verdadera*, una cuestión que hace temblar el espíritu al cuestionarlo sobre lo que entiende por esencia. Cuestión que es planteada -planteable y comprensible- sólo a partir de la *técnica moderna*, muy distinta a la artesanal. Recogiendo la línea proveniente de Husserl, Heidegger admite que en la técnica hay una razón, una racionalidad propia que reside en que "En cuanto producción, la técnica es un modo de develamiento, es un modo de desocultación"⁶. Quienes hayan estado, de alguna manera, en

² A. Leroi-Gourhan, *El medio y la técnica*.

³ E. Husserl, *La crise de sciences européennes et la phénoménologie transcendentale*.

⁴ M. Heidegger, *L'Entre et le Temps*.

⁵ M. Heidegger, "La pregunta por la técnica" en *Filosofía, ciencia y técnica*.

⁶ Ob. cit, págs. 119-124.

relación con la filosofía, saben que Heidegger retoma para esta categoría de *develamiento*, desocultación, la *aletheia* griega, esto es el *develamiento de la verdad*. Afirmar que la esencia de la técnica se halla en *el develar que hay en el producir* va a exigir a Heidegger una detallada crítica de la noción aristotélica de causa eficiente y final, a partir de la cual se va a hacer comprensible que la esencia de la técnica no está en el hacer ni en el manipular, porque la técnica no es mera fabricación sino *producción*. Y es que en el *producir* se halla en cuestión cierto sentido del existir que es el del *ser-ahí*, de su caminar hacia la muerte. El producir se constituye en trama y parteaguas pues es allí donde se desoculta la dimensión humana del *innovar*, del hacer existir lo nuevo, pero es también donde reside el mayor peligro, que es el del *olvidar*. ¿Olvidarse de qué? De que la verdad de la existencia humana no se agota en el saber ligado a la técnica, pues hay otro saber que es el *saber-del-ser*.

La esencia de la técnica nos plantea entonces tanto la cuestión del develar como también la del ocultar y el olvidar. Entonces lo que hay de peligroso en la técnica no es ningún demonio particular sino el propio "misterio de su esencia". Si algo parecería ser la negación del misterio sería la técnica, y sin embargo Heidegger afirma que la técnica es un ámbito de misterio, y lo es en la medida en que el producir amarra el desocultar al ocultar, la innovación a la inercia del olvidar. Heidegger afronta esa zona misteriosa de la técnica con un poema de Holderlin en el que se halla la frase "en el peligro crece también la salvación". Lo que es *traducido* a la idea de que una técnica que amenaza agotarse en el albergar y el confiar está exigiendo al mismo tiempo de nosotros que nos hagamos cargo de la tarea de pensar, del buscar *comprender la esencia del hacernos hombres*.

¿No resulta entonces profundamente extraño que los grandes pensadores de la Escuela de Frankfurt no entendieran el sentido de la propuesta de Heidegger, y se encerraran -de Adorno a Habermas- en el empeño de reducir la técnica a su dimensión de *instrumento de dominio*? En ese espléndido texto de 1944, *La dialéctica de la ilustración*⁷, de Adorno y Horkheimer, que es el primer texto en hacer la autocrítica de la razón moderna, la técnica aparece definida por su relación con el dominio mismo del capital. Pero una cosa es que el desarrollo de la técnica se halle ligado al capital y otra que no sea más que un instrumento de su acumulación y su dominio. Y lo mismo sucede en el texto de Habermas *La ciencia y la técnica como ideologías*⁸, pues si tanto la ciencia como la técnica ejercen en nuestra sociedad funciones fuertemente ideológicas ello no puede significar que su sentido y su valor se agoten en lo ideológico. Y menos aún justificar que Habermas dedique a su *Teoría de la acción comunicativa*⁹ dos prolíficos volúmenes en los que no se halle una sola página dedicada a la dimensión tecnológica de la comunicación. ¿A qué puede responder el intento de pensar la densidad, la complejidad, y la envergadura de la comunicación hoy sin hacerse cargo de su ligazón estructural a los cambios en el orden de la técnica? Resulta intelectualmente escandaloso que se pueda escribir, después de Husserl y de Heidegger, una filosofía de la comunicación donde la técnica no sea para nada objeto del pensar filosófico. Porque, justamente son las nuevas relaciones de la ciencia y la técnica las que constituyen un desafío radical al racionalismo ilustrado, ese racionalismo que sigue apegado al platonismo que opone toda *imagen* procedente del mundo de lo visible a la *verdad* del mundo de lo inteligible -o de un idealizado e inocentado orden del lenguaje-, cuando a lo que nos enfrenta el cambio tecnológico hoy es a un tipo de conocimiento en el que la construcción de la verdad pasa por la numerización de lo sensible y lo visible, base de la experimentación científica que posibilita la simulación en computador. Lo que no tiene nada que ver con la teoría baudrillardiana del *simulacro*, pues de lo que estoy hablando es de la experimentación científica en biología, en física, en medicina, que ahora se realiza a través de la simulación por computador. O sea se trata de una *simulación* que no tiene nada que ver con los trucos de los sofistas o con el simulacro sino con una *episteme distinta*: aquella para la que entre lo sensible y lo inteligible, entre lo visible y lo pensable, no es ya necesaria aquella separación radical que estableció el platonismo, y a su modo prolongó el racionalismo cartesiano, pues ahora es posible construir mediaciones lógicas que mediante *series de interfaces* posibilitan fecundas formas de interacción entre lo uno y lo otro. No está de más recordar aquí que con el computador no estamos ante la tradicional relación de un cuerpo y una máquina, relación dedicada al ahorro de fuerza muscular o de la repetición infinita de la misma tarea, sino ante una *aleación de cerebro e información* incomprensible por fuera de la innovación radical que introducen las nuevas figuras de razón que ha posibilitado la *razón técnica*.

Cerraré la primera parte de esta conferencia ligando la reflexión de Heidegger sobre la técnica con la de dos pensadores franceses: Paul Virilio y Michel Serres. Paul Virilio ha llevado hacia adelante la reflexión de Heidegger sobre la relación entre tecnicidad y temporalidad entreverando en ella la relación de los cambios tecnológicos con las nuevas condiciones de vida, de trabajo y de saber, y su incidencia sobre los mapas

⁷ T. W. Adorno y M. Horkheimer, *Dialéctica del Iluminismo*.

⁸ J. Habermas, *Ciencia y técnica como ideología*.

⁹ J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*.

laborales y profesionales. La categoría elaborada por Virilio es la de *aceleración*¹⁰, y con ella la de *velocidad*, como algo que concierne a la temporalidad de la sociedad toda, a la manera de lo que Marcelo Mauss llamaba "hecho social total". Pues no son sólo los transportes o los viajes sino la velocidad cada día mayor en que se vuelven obsoletos los objetos más cotidianos, aquellos que durante siglos eran hechos *para durar*. Estamos ante una obsolescencia acelerada y programada por el sistema de producción y de tal modo que, si no sustituimos *a tiempo* los zapatos o el reloj, el refrigerador o el automóvil, el sistema colapsaría. La aceleración del cambio de los objetos se proyecta también hoy sobre las ideas y las costumbres, los gustos y los estilos. Y la aceleración es tan grande que la velocidad a la que hoy se desarrolla la técnica *está rompiendo la barrera del tiempo*¹¹. Así como ya existen aviones que superan la barrera del sonido, la técnica está también superando la barrera del tiempo, pero esa barrera no puede superarse sino produciendo un *shock* brutal tanto sobre el material del que está hecho el avión que lo permite como sobre el cuerpo humano. Virilio llega así a hablar en sus últimos trabajos de que la aceleración tecnocultural está exponiendo a la humanidad a un *accidente radical*¹², esto es, planetario.

Michel Serres ha tenido que inventar una palabra para titular su último libro *HOMINESTENCIA* cuya terminación fonética apunta aun campo semántico extraño: el de *adolescencia, efervescencia, incandescencia*, sin embargo me parece afortunada esta imagen, esta figura mediante la cual se busca entender que este planeta ha entrado en una etapa nueva: no de la humanización sino de *hominización*: la evolución de la especie humana ha dejado de estar inscrita en los determinismos naturales para pasar a estar en manos de los seres humanos, estamos en una evolución vía investigación y manipulación genética, vía ciberantropos. Pero que nadie vea en esto la proclamación de una nueva especie de determinismo ni científico ni tecnológico. El determinismo provendrá en todo caso de otro ámbito: del de la ideología y la complicidad de la investigación científica y técnica con las duras lógicas del mercado.

Lo que no podemos olvidar en ningún caso es la gran diferencia de la *tecnicidad contemporánea* con los muy diversos sistemas técnicos locales de cuya obstinada existencia nos siguen hablando los antropólogos. Y de que, dijo Milton Santos, ese geógrafo brasileño, estamos ante una tecnología convertida por el desarrollo del sistema financiero en dispositivo de *conexión en lo global* de todos los sistemas técnicos locales. Pero ello no viene de ningún determinismo técnico, del mismo modo que *brecha digital* no es un efecto de la técnica, no es una brecha producida por la tecnología, sino por unas sociedades todavía estamentarias, que utilizan la técnica para excluir, desvalorizar, minusvalorar otros saberes, otras técnicas, otros modos de trabajo. Con lo que la presencia de la nueva tecnicidad, en lugar de abatir fronteras, alza y refuerza, ahonda las viejas divisiones sociales, potenciando las viejas exclusiones a un grado hasta ahora desconocido.

OTRA RACIONALIDAD PARA UNA ESCUELA NUEVA

La segunda parte de mi reflexión tiene que ver con la manera como la escuela resiente la presencia de la nueva tecnicidad. Y me refiero específicamente a dos procesos: el primero -el más extendido pero el menos pensado por la escuela- es el proceso de *descentramiento y diseminación de los saberes* por fuera de la institución escolar. Soy un convencido de que si históricamente el saber ha estado siempre ligado al poder, si los sabios han habitado históricamente un palacete cercano al de los soberanos, un cambio en los modos de circulación de los saberes apunta a una de las dimensiones decisivas en la transformación de las figuras y del ejercicio del poder. Y es lo que estamos empezando a vivir en los últimos años, aunque obviamente ya se hayan puesto en marcha también todos los modos posibles de control de esa apenas iniciada etapa de hegemonía de la libertad sobre la propiedad, incluida la tramposa *propiedad* que se reviste -o mejor se traviste- detrás del digno apellido de *intelectual*¹³. Pero lo que aún no se ha podido impedir es que montones de saberes socialmente valiosos circulen por fuera de la escuela, sin pedirle permiso a la institución escolar, para circular por la radio, la televisión, el cine, los videojuegos e Internet.

Esa salida, des-localización de los saberes, afecta a la escuela enormemente, pues se produce desde lo que hace años Abraham Molles llamó *saberes-mosaico*, que fue una primera forma de invocar al hipertexto y de llevar la crisis hasta el corazón mismo del sistema escolar: a su *modelo letrado* de saber, equiparado con el modelo de escritura y lectura del libro: secuencia lineal de izquierda a derecha y verticalidad de arriba hacia abajo. Que es reduplicada por la normalización de la secuencia de grados y edades como modo secreto de control de los alumnos. Pobre del que no sea normal y no quepa exactamente en un grado, pues

¹⁰P. Virilio, *La máquina de visión; Esthétique de la disparition*

¹¹ P. Virilio, *L'art du moteur*.

¹² P. Virilio, *La vitesse de libération*.

¹³ P. Levy, "El anillo de oro y la propiedad intelectual", revista *Multitudes* N° 5; H. Le Crosnier,

"Un débat sur la Propriété intellectuelle", Ch. Espern, "I.A.:>giciel et droit d'auteur: De l'artet de la méthode", in http://www.homonumericus.net/article.php3?id_article-149.

estar un poquito por debajo o por encima lo descalifica: o estás en primero o en segundo o en quinto, ¡lo que no se puede es *estar entre!*

Pero hoy los adolescentes llegan a la escuela con un montón de saberes, incluidos saberes matemáticos, históricos, estéticos, que no tienen la forma del saber lineal, secuencial y vertical¹⁴ replanteando de arriba abajo la función de la escuela, su creerse el único órgano legítimo de transmisión de los saberes. Y el desconcierto de los maestros ante el tipo de preguntas que les hacen los adolescentes o ante el tipo de silencios y de aburrimientos de los alumnos, se expresa mayoritariamente -pues hay preciosas experiencias excepcionales- tapando con autoritarismo más de lo mismo. Pero por favor que nadie me malentienda: no estoy echando facilonamente la culpa a los maestros, lo que estoy haciendo es confrontando el *sistema escolar* con el nuevo *sistema técnico*. Yo sé muy bien cuáles son las condiciones de trabajo de la mayoría de nuestros maestros en nuestras escuelas públicas e incluso en muchas escuelas privadas que también pagan muy mal, pero no estoy hablando de las condiciones de trabajo -que indudablemente influyen en cómo se realiza la práctica pedagógica- ni estoy olvidando la enorme buena voluntad con que los maestros tratan de asumir los desafíos de los que estamos hablando.

Y para que esto quede claro: un ejemplo. Un amigo psicólogo que hacía su tesis hace un año en ciudad Bolívar, esa enorme subciudad repleta de desplazados, venidos del país entero y muchos de la Costa atlántica y Caribe, observó cómo en una escuelita, al mismo tiempo en que los maestros y maestras trataban de educar el lenguaje de los niños y las niñas costeños, destruían las bases de su propia cultura. Pues resulta que el vocabulario de los costeños no tiene nada que ver con el vocabulario de los cachacos de Bogotá y mucho menos con el de los libros que se leen en las escuelas de Bogotá. Con el agravante de que la riqueza de ese vocabulario está profundamente ligada a una enorme y anárquica creatividad narrativa. Pues bien, como los niños costeños hablan muy mal, les vamos a enseñar a hablar bien, y sin querer queriendo esos maestros parecerían obedecer las enseñanzas de los gramáticos colombianos del siglo XIX, *esto es poniéndolos a hablar como se escribe*, es decir, destruyendo la cultura oral en nombre de una cultura letrada que en lugar de venir a enriquecer su cultura oral los deja mudos. Al desprestigiar su cultura oral, lo que se destruye no afecta sólo al lenguaje sino a la creatividad narrativa, es decir a su identidad. ¿Ahora se entiende que de lo que hablo está más allá de la buenísima voluntad de los maestros?

Lo que no cabe en la escuela son los nuevos modos de escribir y los nuevos modos de leer, que no quiere aceptar el ministerio de educación de este país. Pues el ministerio de educación sigue creyendo que lo único que se lee son libros pero hoy los adolescentes leen muchas más cosas, leen comics, leen cine, leen rock. Y tenemos un ministerio tan anacrónico que cree que la solución es meter la escuela en la televisión en lugar de meter la televisión en la escuela para que los alumnos aprendan a leer las trampas de los noticieros de televisión, la mediocridad de las telenovelas, la estupidez de montones de magazines y sepan apreciar lo poco que haya de valioso en la televisión.

Estamos ante otro cambio mucho más radical aún. Me refiero a los nuevos modos de producción de conocimiento, y más específicamente a la nueva relación entre lo sensible y lo inteligible. Ahí está la lucidez de Castells¹⁵ ligando la mutación digital a la superación definitiva de la separación entre los dos lóbulos del cerebro: el de la razón argumental y el de la emoción pasional, ¡que por mera causalidad resulta ser el del arte! Pues bien, hoy lo que en las ciencias claves como la física y la biología se llama cada día más frecuentemente experimentar es al simular digitalmente en computador. O sea que en lugar de coger a un ratoncito entero y someterle a un montón de sufrimientos se puede simular su hígado digitalmente en figuras e imágenes de computador, y observar cómo funciona en condiciones A, E, C, D, variables hasta llegar a hacer un diagnóstico con muchísima más precisión que trabajando directamente sobre el riñón del ratoncito. Y así, recordando con mucho respeto al querido Platón, asistimos a un cambio radical en el estatuto cognitivo de la imagen, que de sinónimo de apariencia o engaño está entrando, vía digitalización, a formar parte del proceso de construcción del conocimiento.

Y para terminar les cuento el resultado de una investigación que hice durante año y medio en Guadalajara, México, sobre los usos adolescentes de Internet¹⁶. Lo hicimos con 25 alumnos de fin de la carrera de comunicación y con tres monitores, alumnos míos de maestría. Investigamos los usos del computador en la casa, en la escuela y en el cibercafé. ¿Y qué descubrimos? Pues que el lugar donde el uso del computador era más explorador e inventivo eran los cibercafés, y donde más inerte y pasivo ¡en la escuela! Nos encontramos incluso con algo que es una verdadera vergüenza para el nacionalismo mexicano: ¡la computación se enseña en las escuelas públicas con un manual de Microsoft, y al final de los dos años les dan a los alumnos un cartón firmado por Bill Gates! Es decir, se les enseña no para *jugar al y gozar del computador* sino de la manera más reductora y hueca, para hacer tareas prediseñadas, con lo que se castran

¹⁴ M. Mead, *Cultura y compromiso*.

¹⁵ M. Castells, *La era de la información*, Prólogo al Vol. I.

¹⁶ J. Martín-Barbero (coord.), *Usos adolescentes de internet*.

desde la raíz todas las potencialidades del buscar y el perderse y el descubrir y el interactuar de verdad. Puesto que el juego es para la hora del recreo, la escuela resulta incapaz de entender el antiguo y nuevo sentido que tiene el verbo *navegar* que es a la vez conducir y explorar, manejar y arriesgar.

Hay que replantear nuestro tema de las humanidades radicalmente, no sé si ustedes oyeron hablar de ese panfleto *-Normas para el parque humano-* que escribió Peter Sloterdijk¹⁷, un filósofo alemán, donde planteó claramente que lo que ha llamado humanidades Occidente ha sido en gran medida aquel instrumento con el cual se ha buscado amansar la innata ferocidad humana. Savater tomó partido en la polémica enorme que se armó en Europa alrededor de este panfleto planteando la pregunta ¿qué es lo que en últimas pone en juego la educación hoy? ¿La decencia del modelo humanista que se conserva en el gabinete del bibliófilo contra el estruendo y la furia del espectáculo audiovisual o la reinención de lo humano, de su sociabilidad? La constatación de que el modelo humanista basado en la lectura de libros se ha desfasado gravemente de los miedos, las angustias y los sueños que hoy tenemos, a pesar de la cantidad y variedad infinita de reformas curriculares, y que de ese desfase no nos sacan ni la multiplicación de las ayudas audiovisuales ni las conexiones a Internet, llevan a Savater a concluir: "ni los libros por buenos que sean, ni las películas ni toda la telepatía mecánica sino el semejante que se ofrece cuerpo a cuerpo a la devoradora curiosidad juvenil, esa es la educación humanista, la que desentraña críticamente en cada mediación escolar, sea libro, filmación o cualquier otra herramienta comunicativa, lo bueno que hay en lo malo y lo malo que se oculta en lo más excelso, porque el humanismo no se lee ni se aprende de memoria, sino que se contagia, y sea como fuere los libros ni tienen la culpa ni son la solución"¹⁸.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W. y M. Horkheimer, *Dialéctica del Iluminismo*, Buenos Aires, Sur, 1971.
- Castells, M., *La era de la información*, Madrid, Alianza, 1997.
- Engels, F., *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, Madrid, F. F. E., 1980.
- Habermas, J., *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Tecnos, 1986.
- Heidegger, M., "La pregunta por la técnica" en *Filosofía, ciencia y técnica*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1997. Traduc. de F. Soler y J. Acevedo.
- Heidegger, M., *L'Être et le Temps*, Paris, Gallimard, 1964. Trad. R. Boehm et A. de Waelhens.
- Husserl, E., *La crise de sciences européennes et la phénoménologie transcendentale*, Paris, Gallimard, 1976. Traducción E. Granel.
- J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vol., Madrid, Taurus, 1987.
- Leroi-Gourhan, A., *El medio y la técnica*, Madrid, Taurus, 1989.
- Levy, P., "El anillo de oro y la propiedad intelectual", revista *Multitudes* N° 5, Paris, 2001.
- Martín- Barbero, J. (coord.), *Usos adoleseentes de Internet*, Guadalajara, ITESO, 2003.
- Mead, M., *Cultura y compromiso*, Buenos Aires, Granica, 1971.
- Sloterdijk, P., *Normas para el parque humano*, Madrid, Taurus, 2001.
- Virilio, P., *Esthétique de la disparition*, Paris, Galilée, 1988.
- Virilio, P., *L'art du moteur*, Paris, Galilée, 1993.
- Virilio, P., *La máquina de visión*, Cátedra, Madrid, 1989
- Virilio, P., *La vitesse de libération*, Paris, Galilée, 1997.

¹⁷ Sloterdijk, P., *Normas para el parque humano*

¹⁸ Savater, F., en *El país*, Opinión, Madrid, 5 de abril, 2001.